

# 共生社会の実現に向けた異なる障がいのある人同士の係わり合いについて 聴覚支援学校以外の特別支援学校で働く聴覚に障がいのある教員を中心として

著者	石川 美希, 藤島 省太, 熊井 正之
雑誌名	教育情報学研究
巻	17
ページ	45-56
発行年	2018-12-25
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10097/00131872">http://hdl.handle.net/10097/00131872</a>

# 共生社会の実現に向けた異なる障がいのある人同士の係わり合いについて —聴覚支援学校以外の特別支援学校で働く聴覚に障がいのある教員を中心として—

石川 美希\*, 藤島 省太\*\*, 熊井 正之\*

\* 東北大学大学院教育学研究科

\*\* 宮城教育大学

**要旨：**本研究の目的は、聴覚に障がいのある教員が聴覚支援学校以外の特別支援学校においてどのようにして自分と異なる障がいのある児童生徒と関わっていて、どういった環境整備が課題とされているのかを明らかにし、環境整備の改善について考察することである。そこで本研究では、Y県内の特別支援学校（知的）に勤務している聴覚に障がいのある教員4名へのインタビュー調査を行なった。その結果、4名とも口話のみ、もしくは口話の他に身振り・簡単な手話と併用しながら自分と異なる障がいのある児童生徒と関わっていることが確認された。また、環境整備の課題として『児童生徒との係わり合いに制限を感じている』『健聴教員同士の会話に入れない』『会議の時の情報保障が充分ではない』が多数回答されているため、これらの改善方策として、自分と異なる障がいのある児童生徒・健聴教員とのコミュニケーションと会議の情報保障における課題の軽減が挙げられた。

**キーワード：**共生社会、特別支援学校、聴覚障害、異なる障害、障害のある教員

## 1. 問題と目的

「共生社会」について文部科学省の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成24年7月23日）では次のように述べられている。「『共生社会』とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である。このような社会を目指すことは、我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である。」また、同報告には「障害のある者が教職員という職業を選択することができるよう環境整備を進めていくことが必要である。」「教職員の障害の特性等に考慮し、職務遂行に必要な支援を行う必要がある。」「助け助けられる、教え教えられる、といった関係は、双方向で立場が相対化されるインクルーシブな人間関係であり、児童生徒間で見られる関係であるが、障害の

ある教員は、その関係に自ら自然に参画し実践する役割を果たすことができる。」などが記載されていることから、文部科学省も障がいのある教員の特別支援学校への進出に積極的な意見を表明しているといえる。

2016年度の全国聴覚障害教職員協議会組織部の現勢調査によると聴覚障害教職員<sup>1)</sup>の総数は454名と、2015年度と較べて6名増加した（ただし、地区内のネットワークを中心とした情報収集であるため、十分な調査とは言い難い）。なお、校種別に見てみると聴覚支援学校に在籍している聴覚に障がいのある教職員は347名、特別支援学校（知的障がい、病弱・身体虚弱、肢体不自由）は68名、視覚支援学校は1名、通常校は27名、大学は11名となっている。これらのデータから現在、聴覚に障がいのある教職員は聴覚支援学校のみならず聴覚支援学校以外の特別支援学校にも在籍していることが読み取れる。

奥沢・廣田（2017）は全国の聴覚支援学校、及び通常校に勤務する聴覚に障がいのある教員を対

象とし、質問紙調査から就労の実態と課題、さらに関連する要因について検討したが、聴覚支援学校以外の特別支援学校については対象者が2名のみで、通常校群として検討されており、聴覚支援学校以外の特別支援学校に勤務している聴覚に障がいのある教員そのものについては触れられていない。

全国聴覚障害教職員協議会が出した「中央教育審議会『特別支援教育の在り方に関する特別委員会』への意見書」（2010年）には、「異なる障害種の支援校に勤務する聴覚障害のある教職員について①教職員本人の希望・適性を尊重した適切な人事配置が行われていること、②通訳体制をはじめコミュニケーション保障等、職場におけるバリアフリー体制が整備されていること、これらの条件が整えられてはじめて、聴覚障害教職員の能力が発揮されるものであり、その条件整備が不十分である現在、異なる障害種の支援校への配置は、きわめて慎重になされるべきである。」（第1著者要約）と記載されており、この文脈から聴覚に障がいのある教員が異なる障がい種の支援校に勤務する環境が整えられていないことがうかがえる。

上記を踏まえて本研究では、聴覚に障がいのある教員が聴覚支援学校以外の特別支援学校においてどのようにして自分と異なる障がいのある児童生徒と係わっていて、どういった環境整備<sup>2)</sup>が課題とされているのかを明らかにし、環境整備の改善について考察することを目的とした。

## 2. 研究の方法

聴覚に障がいのある教員が聴覚支援学校以外の特別支援学校においてどのようにして自分と異なる障がいのある児童生徒と係わっていて、どう

いった環境整備が課題とされているのかを明らかにするために、Y県を一例とし、聴覚支援学校以外の特別支援学校に勤務している聴覚に障がいのある教員へのインタビュー調査を行なった。

### 2.1. 対象者

Y県内の特別支援学校（知的）に勤務している聴覚に障がいのある教員4名を対象とした（Table 1）。

Table 1. 対象校と対象者

学校名	教員名
A 特別支援学校（知的）	a 教員
B 特別支援学校（知的）	b 教員
C 特別支援学校（知的）	c 教員
D 特別支援学校（知的）	d 教員

### 2.2. インタビュー質問項目の構成

インタビューの内容については対象者の基本情報に関するものと対象者の視点に当てた現場の実態を把握するためのもの、異なる障がいのある人同士の係わり合いに対する対象者の捉え方を調査するためのものからなる質問項目を用意した（Table 2）。

### 2.3. データ収集及び分析の手法

インタビューの内容は対象者の了承を得て、ビデオカメラにて記録した。分析においてはインタビューで得られた録画データから、すべての発話を文字起こしし、対象者の回答内容を質問項目ごとに分けた。次に、Table 3に示したように、発話データを意味のまとまりごとに区切って内容を表すラベルをつけた。KJ法（川喜田：1967）を用いてそれぞれのラベルの親近性によりグループ化

Table 2. 聴覚に障がいのある教員へのインタビュー質問項目

1. 教員になって今年度で何年目か
2. 現在の学校は今年度で何年目か
3. 聴覚支援（聾）学校での勤務経験はあるか
4. 担当する学級
5. 聴覚障がいの状況（聴力など）
6. 今の学校に勤務して良かったこと、困ったこと
7. 聴覚に障がいのある教員が自分と異なる障がいのある児童生徒と係わることにに関してどう思うか
8. 聴覚に障がいのある教員が聴覚支援（聾）学校以外の特別支援学校で働くことについてどう思うか

Table 3. 分析の例

発話データ	内容	カテゴリー
<今の学校に勤務して良かったこと、困ったことがあれば教えてください>		
「(考え込む) まず…職場…まず、生徒 (考え込む) 生徒との係わりで良かったこと、生徒との係わりで良かったこと、良かったこと、例えば、私は耳がきこえない。きこえないということはみんなわからない。でも、きこえないって全員、全員に言えないけれども、少しは先生はきこえない。どうやって、コミュニケーション方法を考えてくれた。例えば、きこえない、言ってもわからない。あつ、ホワイトボードに書くとか、紙に書くとか、ゆっくり話すとか、知的障がいがある子どもの場合には少し気遣ってくれる。様子を見て、やっぱり自分があることで私を助けてあげよう、という気持ちがあるのは嬉しい」	生徒が先生のためにコミュニケーション方法を考えてくれた。 生徒に先生を助けてあげようという気持ちがあるのは嬉しい。	聴覚に障がいのある 教員による 児童生徒の変化
< (筆者メモする) >		
「で、一つ困ったことはやっぱりコミュニケーションがとれない」	生徒とのコミュニケーションがとれないのは困る。	
<それは生徒…>		
「生徒です、生徒との係わり。やっぱりコミュニケーションがとれない」		
< (筆者メモする) >		
「例えば、ある男、彼は頭がいい。頭がいいから私にどんどん喋る。でも私はなんて言っているのかわからない。たぶん彼も私に伝えたい、伝えたい…」		児童生徒とのコミュニケーションに困難を感じている
<彼はどうやって喋る？>	生徒が口話で先生に伝えようと しても、何て言っているのか頭張っても読み取れない。	
「口話です。気持ちがばあーとなって (気持ちが溢れてきて) とどどど喋るんです。私も何て言っているのか知りたい。向こうも私に伝えたい。でも、私は頑張っても読み取れない。ほとんど他の先生が入ってきて通訳みたいにやってくれる。助かった。でも、本当はできれば、彼の言っていること、知りたい。葛藤があった。あとは…、(考え込む) そうだね、(考え込む) あとは、どうしても、どうしても、コミュニケーションがとれない。それは一番だね。」		

※「」は対象者の発言内容、< >は筆者の発言内容 (a教員のインタビューの内容を一部抜粋)

し、カテゴリーの産出を試みた(中村:2016, 坂田・菅佐:2009)。インタビューは2017年1～8月にかけて行ない、対象者ひとりあたりのインタビュー時間は平均53.75分となった。インタビューでは主に手話で対談を進めたが、対象者の中には手話を不得意に感じる人もいるため、第1著者の他に手話が出来た健聴者に付き添ってもらい、インタビューの最中で意思疎通が円滑にいかない場合のみ手話通訳と音声通訳をしてもらう方法をとった。

#### 2.4. 倫理的配慮

本研究は以下のことに配慮して行なった。研究対象者に研究趣旨、概要について書面と口頭で説明を行なった後、調査によって得られた情報を研究以外には使用しないこと、プライバシーの保護に努めることと、個人が特定されないように配慮することも併せて口頭で説明し、了承を得た上で実施した。

### 3. 結果

インタビューで得られた対象者の基本情報をTable 4に示す。Table 4からわかるように、自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いにお

いては、対象者4名とも口話で自分と異なる障がいのある児童生徒と係わり合っており、4名のうち3名は口話の他に、身振り、簡単な手話も併用していることが示された(手話を使っているのはb教員のみ)。また、周囲の教員(健聴)とのコミュニケーション方法として対象者4名とも主に口話で行なっていることも示された。

聴覚に障がいのある教員4名のインタビューからは125個の内容が抽出され、それらをもとにカテゴリーを産出した結果、最終的には19個のカテゴリーに分類することができた。なお、本稿では内容を[ ], 産出されたカテゴリーを【 】、上位カテゴリーを【 】で示す。KJ法を用いて19個のカテゴリーをさらにグループ化してみたところ、【自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いに起因する要素】【特別支援学校(知的)における職場環境に起因する要素】【当事者自身に起因する要素】の3つの上位カテゴリーが得られた。【自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いに起因する要素】→7個、【特別支援学校(知的)における職場環境に起因する要素】→7個、【当事者自身に起因する要素】→5個に分類した(Table 5)。

Table 4. 対象者の基本情報

	a教員	b教員	c教員	d教員
教員勤務年数	8年目	4年目	25年以上	4年目
現在の学校での勤務年数	4年目	1年目	2年目	4年目
聴覚支援(聾)学校での勤務年数	4年	3年	12年	(講師/2年)
担当する学級	小学部	中学部	高等部	小学部
本人の障がい状況	両耳95dB	両耳100dB以上	両耳90dB以上	右耳90dB/左耳スケールアウト
児童生徒とのコミュニケーション方法	口話・身振り	口話・簡単な手話	口話・身振り	主に口話
周囲の教員(健聴)とのコミュニケーション方法	主に口話	主に口話	主に口話	主に口話

Table 5. 聴覚に障がいのある教員4名へのインタビュー調査の結果

【カテゴリー名】(内容の数)	【上位カテゴリー名】
①『児童生徒との係わり合いに制限を感じている』(12)	【自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いに起因する要素】
②『自分と異なる障がいのある児童生徒と係わってみて勉強になった』(10)	
③『児童生徒とのコミュニケーションに困難を感じている』(8)	
④『実際に行なった課題の対処方法』(6)	
⑤『児童生徒の障がい種のこととはあまり意識していない』(6)	
⑥『教師の立場として係わる必要がある』(5)	
⑦『聴覚に障がいのある教員による児童生徒の変化』(3)	
①『健聴教員同士の会話に入れない』(12)	【特別支援学校(知的)における職場環境に起因する要素】
②『職場環境の課題に対する対処方法』(12)	
③『会議の時の情報保障が充分ではない』(9)	
④『教員同士の情報共有と関係は大事だと考えている』(7)	
⑤『周囲の健聴教員との関係における困難について』(4)	
⑥『職場環境に対する不満』(4)	
⑦『聴覚支援学校にはない良さがある』(2)	
①『異動に対する当事者の意見・要望』(9)	【当事者自身に起因する要素】
②『同じ障がい種としての想いがある』(5)	
③『学校の障がい種にはこだわっていない』(5)	
④『教員になった動機・背景』(4)	
⑤『自分の考える教師像』(2)	

### 3.1. 【自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いに起因する要素】

上位カテゴリーの1つ目である【自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いに起因する要素】は7個のカテゴリーから構成された。

#### ①『児童生徒との係わり合いに制限を感じている』(12)

『児童生徒との係わり合いに制限を感じている』は、健聴の教員と比べて自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いに制限を感じており、係わり方に満足していないことを示していた。具体的内容として、[健聴の先生が生徒との間に入って通訳してくれるが、本当は直接生徒の言っていることを知りたいという葛藤はある][障がいの有無に関わらず、気持ちを通わせることが大事だという人は多い。でも、気持ちが通じるためにどうかかわれば良いのか悩んでいる][自分は健聴の教員と比べて入ってくる情報量が限られてい

て、予想の範囲も狭い][健聴の先生は生徒の話が聞きとれるから何を言っているのか予想できるが、自分はそれ以前に生徒の言っている言葉すら聞き取れない][生徒と1対1で話すことはできるが、健聴の先生と生徒が話している場面となるとわからない時がある]などの回答があった。

#### ②『自分と異なる障がいのある児童生徒と係わってみて勉強になった』(10)

『自分と異なる障がいのある児童生徒と係わってみて勉強になった』は、特別支援学校(知的)に在籍する自分と異なる障がいのある児童生徒と係わってみて、聴覚支援学校にいた時とは違った視点で児童生徒を見るようになったり、聴覚支援学校では味わえない気づきや学びを実感したりなどを示していた。具体的内容として、[特別支援学校(知的)の生徒には細かい指導、当たり前のことでも丁寧に教えなければいけないが、それは



聾学校でも生かせると思った」[子どもの自立に繋がるためにどういった支援が必要かどうかを考えなきゃいけないし、聾学校<sup>3)</sup>とは違った係わり方を学ぶことができた」[手の先で机を叩く癖のある自閉症の子がいるが、机を叩くのがダメな理由がないことに気づいた」[自閉症のある生徒との係わり方はすごく面白い。自閉症はろう者とは別の係わり方があるから言葉も考えて話すようになった」[自閉症の子どもたちとの係わり方を考えて色々試してみたりすることで気付くことはある。それは聾学校では味わえないこと。楽しいし、教育のやりがいを感じられる]などの回答があった。

### ③『児童生徒とのコミュニケーションに困難を感じている』(8)

『児童生徒とのコミュニケーションに困難を感じている』は、聴覚に障がいのある教員が自分と異なる障がいのある児童生徒との口話や身振りを中心としたコミュニケーションに困難を感じていることを示していた。具体的内容として、[生徒が口話で先生に伝えようとしても、何て言っているのか頑張っても読み取れない] [身振りで係わることはまあまあできるが、文や言葉のコミュニケーションをとるのは難しい] [コミュニケーションがとれないのは想定内だったが、生徒の気持ちによってコミュニケーションはやっぱり変わってくるし、会話ができないのはとても苦しい] [子どもは一生懸命話しかけてくれるが、聴覚に障がいがあるが故に子どもの発信を受けとめられない。そういったコミュニケーションの壁に一番困っている]などの回答があった。

### ④『実際に行なった課題の対処方法』(6)

『実際に行なった課題の対処方法』は、聴覚に障がいのある教員が自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いにおいて実際に行なった対処方法・工夫を示していた。具体的内容として、[生徒とのコミュニケーションが限られているように感じるが、中には話すのが難しい生徒もいるからアイコンタクト、身振り、手招きなどを併せて使う。それは健聴者でも同じだと思う] [子どもの言っていることがわからないときは子どもに確認したり、周りの先生に訊いたりしている] [子どもには、自分の障がいのことやゆっくり・大き

な声で話してほしいと話している]などの回答があった。

### ⑤『児童生徒の障がい種のこととはあまり意識していない』(6)

『児童生徒の障がい種のこととはあまり意識していない』は、自分と異なる障がいのある児童生徒と係わっていても、自分はそれを特別なことだと思っていない、障がい種にはこだわらずに児童生徒と係わっていることを示していた。具体的内容として、[異なる障がいのある人同士でも、人の関係から始まることだと思っているから、障がいについてはあまり拘っていない] [特別支援学校(知的)でも楽しい。聞こえにくいために起きる課題は知的障がいのある子どもに対しても、同じ障がいのある子どもに対しても同じだと思っている] [ろうの子どもにも手話ができない子どもがいたり、口話だけの子ども、言葉を身につけていない子どもなど、コミュニケーションの手段はそれぞれ違うから、コミュニケーションの壁はそれぞれあると思っている]などの回答があった。

### ⑥『教師の立場として係わる必要がある』(5)

『教師の立場として係わる必要がある』は、異なる障がいのある人同士の係わり合いは大事だと見なしているものの、学校現場となると教師の立場を考えなきゃならないという姿勢を示していた。具体的内容として、[聾学校でもそれ以外の特別支援学校でも、生徒たちは勉強を受ける権利があるから、教師が頑張って工夫をする必要はある] [特別支援学校(知的)でも、淡々に教えるだけならできるが、単に教えるだけではなくて、先生と生徒の気持ちの繋がり、お互い育つ関係が大事だと思う] [異なる障がいのある人同士が一緒に生活するのは良いことだと思っているが、教育の場となると別だと思っている]などの回答があった。

### ⑦『聴覚に障がいのある教員による児童生徒の変化』(3)

『聴覚に障がいのある教員による児童生徒の変化』は、聴覚に障がいのある教員との係わり合いを通して児童生徒のコミュニケーション方法に変化が起きていることを示していた。[生徒が先生のためにコミュニケーション方法を考えてくれた。生徒に先生を助けてあげようという気持ちが

あるのは嬉しい」[子どもとは主に口話でコミュニケーションしているが、中には手話に興味をもって簡単な手話を使って話しかけてくれる子もいる」[子どもとコミュニケーションするときは、大きな声で話してもらったり、ゆっくり話してもらったりしている。それが難しい場合は、身振りと一緒にコミュニケーションをとっている]といった内容があった。

以上から、特別支援学校(知的)において聴覚に障がいのある教員は口話のみ、もしくは口話の他に身振り・簡単な手話と併用しながら自分と異なる障がいのある児童生徒と係わっていることが確認された。さらに、[自分は健聴の教員と比べて入ってくる情報量が限られていて、予想の範囲も狭い]「健聴の先生は生徒の話が聞きとれるから何を言っているのか予想できるが、自分はそれ以前に生徒の言っている言葉すら聞き取れない」[生徒とのコミュニケーションがとれない。頑張っても生徒の口話が読みとれない]などといった消極的回答から、特別支援学校(知的)に勤務している聴覚に障がいのある教員は、自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いに制限・困難を感じていることが明らかとなった。しかし、自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いにおいては、全てが消極的回答というわけではなく、中には、[子どもの自立に繋がるためにどういった支援が必要かどうかを考えなきゃいけないし、聾学校とは違った係わり方を学ぶことができた]「自閉症のある生徒との係わりはすごく面白い。自閉症はろう者とは別の係わり方があるから言葉も考えて話すようになった」[自閉症の子どもたちとの係わり方を考えて色々試してみたりすることで気付くことはある。それは聾学校では味わえないこと。楽しいし、教育のやりがいを感じられる]「生徒が先生のためにコミュニケーション方法を考えてくれた。生徒に先生を助けてあげようという気持ちがあるのは嬉しい」などの積極的回答や、[生徒とのコミュニケーションが限られているように感じるが、中には話すのが難しい生徒もいるからアイコンタクト、身振り、手招きなどを併せて使う。それは健聴者でも同じだと思う]「子どもの言っていることがわからないときは子どもに確認したり、周りの先生に訊いたりし

ている」などの対処方法・工夫を行なっていることも確認された。

### 3.2.【特別支援学校(知的)における職場環境に起因する要素】

上位カテゴリーの2つ目である【特別支援学校(知的)における職場環境に起因する要素】は7個のカテゴリーから構成された。

#### ①『健聴教員同士の会話に入れない』(12)

『健聴教員同士の会話に入れない』は、聴覚に障がいのある教員が周囲の健聴教員同士の会話や雑談に入れないことを示していた。具体的内容として「生徒のことで先生同士の会話が始まるが、その会話の内容がわからないから困っている」[会議では情報保障がついているから助かるが、職員室の雑談は生徒の情報が多いいにもかかわらず、その情報が入ってこないために置いていかれることがしばしばある]「聾学校も、知的特別支援学校も、職員室では健聴の先生が多いから手話を使わないで雑談をする先生が多い」[子どものことで先生同士が話し合って決めるが、自分は省かれる]「先生同士の話し合いで決まったことを事後報告してもらうこともあるが、知らされないうまま進むこともあるから子どもの指導に困る」などの回答があった。

#### ②『職場環境の課題に対する対処方法』(12)

『職場環境の課題に対する対処方法』は、職場環境の課題に対して聴覚に障がいのある教員が実際に行なった対処方法・工夫を示していた。具体的内容として、[他の先生の行動を把握できるところに立ったり、口の動きを見たりすることで、周りの先生との情報共有に努めている]「自分の見えるところや近くにきてもらって発表してもらったり、多人数の会議の記録担当を省いてもらったりなどの配慮をしてもらっている」[昔と比べて今はパソコンが普及したことで、ファックス、メールを使うようになり、情報が入らないことに関して困ることが減った]「会議のときは、話し合った後に決まった内容をあとで見せてもらったり、隣の人に訊いたり、筆談してもらったりしている」[聾学校にいたときは、自分よりも聴覚障がいに詳しい健聴の先生がいて、甘えていた。聾学校以外の特別支援学校に来てから、自分から積極的に言わなきゃいけないことを学んだ]などの回答があった。

### ③『会議の時の情報保障が充分ではない』(9)

『会議の時の情報保障が充分ではない』は、聴覚に障がいのある教員が会議に参加するために情報保障を受けているものの、情報量は少なく、決して充分な量ではないことを示していた。具体的内容として、[手話通訳が難しいから、代わりにノートテイク<sup>4)</sup>・パソコンテイク<sup>5)</sup>をしてもらっているが、情報は足りない] [会議のときはノートテイクが隣に座っていて、ノートテイクや手話をしてくれるが、難しい。ついていけない] [会議では話し合いの流れに参加できないことがたくさんある。自分は仕方なく黙っている] [行事のリーダーになったとき、話し合いを進める必要があるが、そうなった場合、良い方法が今のところ見つからない] などの回答があった。

### ④『教員同士の情報共有と関係は大事だと考えている』(7)

『教員同士の情報共有と関係は大事だと考えている』は、特別支援学校(知的)で働いている聴覚に障がいのある教員が周囲の教員との情報共有・関係構築を重要視していることを示していた。具体的内容として、[指導に繋がる情報はささいなことでも必要だと思う] [TT<sup>6)</sup> 関係と先生同士の情報共有は大事] [聾学校以外の特別支援学校でも自分が困っているときに自然に助けてくれる先生がいたのは嬉しかった] などの回答があった。

### ⑤『周囲の健聴教員との関係における困難について』(4)

『周囲の健聴教員との関係における困難について』は、聴覚に障がいのある教員と周囲の健聴教員の関係についてであり、[TT 関係がうまくいかないのはつらい] [周りの先生とのコミュニケーションが大変] などの具体的内容があった。

### ⑥『職場環境に対する不満』(4)

『職場環境に対する不満』は、聴覚に障がいのある教員が今働いている職場環境に満足していないことを示していた。具体的内容として、[聴覚障がいのことを配慮して、喋れない子どもを任せられることもあったが、行動範囲の狭さを感じる] [聾学校にいた時はやる気があったが、特別支援学校(知的)では淡々に毎日を過ごしている気がする] [最初の一年目は先生に余裕があったから良かったが、今は重複のある子どもが増えて先生

に余裕がなくなっている] などの回答があった。

### ⑦『聴覚支援学校にはない良さがある』(2)

『聴覚支援学校にはない良さがある』は、[特別支援学校(知的)は、聾学校にはない様々な工夫がされていて、教材がたくさんある] [知的障がいのある学校は、教科書がなくて子どもに合った授業を考えなきゃいけないが、それが自分にとっては楽しい] といった回答から、特別支援学校(知的)の良さを対象者が見出していることを示していた。

以上から、特別支援学校(知的)における職場環境の課題として、主に『健聴教員同士の会話に入れない』『会議の時の情報保障が充分ではない』が挙げられた。これらへの対処方法・工夫として、聴覚に障がいのある教員は[他の先生の行動を把握できるところに立ったり、口の動きを見たりすることで、周りの先生との情報共有に努めている] [自分の見えるところや近くにきてもらって発表してもらったり、多人数の会議の記録担当を省いてもらったりなどの配慮をもらっている] [会議のときは、話し合った後に決まった内容をあとで見せてもらったり、隣の人に訊いたり、筆談してもらったりしている] などを行なっていることが確認されたが、会議においては情報保障が整えられているにも関わらず、充分な情報量が得られない、話し合いの流れに参加できないといった問題があることが明らかになった。また、『健聴教員同士の会話に入れない』が多数を占めていることから、特別支援学校(知的)において聴覚に障がいのある教員が教員同士の日常的なやりとりや雑談などの情報共有に悩まされていることも明らかになった。

### 3.3.【当事者自身に起因する要素】

上位カテゴリーの3つ目、【当事者自身に起因する要素】は5個のカテゴリーから構成された。

#### ①『異動に対する当事者の意見・要望』(9)

『異動に対する当事者の意見・要望』は、異動制度に対する聴覚に障がいのある教員の意見・要望であり、具体的内容として、[安易に異動させるのではなく、障がいのある人でも対等に仕事ができるように合理的配慮をすることが大事だと上の人には理解してもらいたい] [聾学校以外の



特別支援学校で働くことについては反対ではないが、聾学校にろうの先生がいないのはおかしい」[異動は個人の意志を尊重してほしい]「聾学校以外の特別支援学校で働いて気付くことはいっぱいあるし、そこで学んだことは聾学校に生かせると思っているから、聾学校以外の特別支援学校で働くことはいい経験だと思う」などの回答があった。

## ②『同じ障がい種としての想いがある』(5)

『同じ障がい種としての想いがある』は、聴覚に障がいのある教員が自分と同じ障がいのある児童生徒に対する想いがあることを示していた。具体的内容として、[障がいの有無、種類には関係ないと思っているが、自分はきこえない子どもに教えたい]「最終的には聾学校以外の特別支援学校で学んだことを聾学校に持ち帰って聾学校で働きたい」[社会に出た時何が必要か、同じ障がいのある子どもに伝えなきゃっていう使命感はあるからいずれ聾学校に勤めたいと思っている]などの回答があった。

## ③『学校の障がい種にはこだわっていない』(5)

『学校の障がい種にはこだわっていない』は、学校の障がい種にはこだわっていないという聴覚に障がいのある教員の姿勢を示しており、具体的内容として、[聴覚に障がいがあるから聾学校以外の学校で働くのは難しいといった考えが私にはない]「障がい種に関係なく、一緒に学ぶことが特別支援教育だと考えている」[ろう教員だから聾学校で働かなきゃいけない考えが私にはない。聾学校以外の特別支援学校で働くのは当たり前のことだと思っている]などの回答があった。

## ④『教員になった動機・背景』(4)

『教員になった動機・背景』は、対象者には教員になった動機・背景があることを示しており、具体的内容として、[高校生のときに、きこえない先生を見て、自分も先生になろうと決めた]「お世話になった人から耳がきこえないからといって聾学校だけ働かないで、いろんな特別支援学校を経験する必要があると言われた」[小学校のとき、障がいのある子どもと一緒に学んだ経験があって、障がいのある子どもたちに興味を持つようになった]などの回答があった。

## ⑤『自分の考える教師像』(2)

『自分の考える教師像』は、対象者には自分の

考える教師像があることを示しており、[先生は勉強を教えるだけでなく自分内で研究し続ける必要があると思う]「障がいの有無にかかわらず、困っている人を助ける、人は仲良く仕事ができるように助け合う。そういう気持ちで仕事をやっている」といった内容があった。

以上から、【当事者自身に起因する要素】に属するカテゴリーを見てみると、『同じ障がい種としての想いがある』と『学校の障がい種にはこだわっていない』といった対極的なカテゴリーに分けられることが判明した。[障がいの有無、種類には関係ないと思っているが、自分はきこえない子どもに教えたい]と回答した人もいれば、[ろう教員だから聾学校で働かなきゃいけない考えが私にはない。聾学校以外の特別支援学校で働くのは当たり前のことだと思っている]と回答した人もいたことから、聴覚に障がいのある教員の個人差が示された。また、『異動に対する当事者の意見・要望』として、[安易に異動させるのではなく、障がいのある人でも対等に仕事ができるように合理的配慮をすることが大事だと上の人には理解してもらいたい]「聾学校以外の特別支援学校で働くことについては反対ではないが、聾学校にろうの先生がいないのはおかしい」[異動は個人の意志を尊重してほしい]などといった回答から、異動制度の改善に対する対象者の要望が確認された。

## 4. 考察

本研究は、特別支援学校(知的)に勤務している聴覚に障がいのある教員を対象とした。ここでは、全国の聴覚支援学校及び通常校に勤務する聴覚に障がいのある教員を対象とした奥沢・廣田(2017)の報告と比較しながら、特別支援学校(知的)における環境整備の改善について考察する。

聴覚に障がいのある教員4名へのインタビュー調査の結果から、特別支援学校(知的)に勤務している聴覚に障がいのある教員は対象者4名とも口話で自分と異なる障がいのある児童生徒と係わり、4名のうち3名は口話の他に、身振り、簡単な手話も併用していることが示された。奥沢・廣田(2017)が扱った通常校群11名の対象者全員は児童生徒とのコミュニケーション方法として聴

覚音声のみ使用していたが、この点は、本研究の結果と異なっているといえる。

一方、周囲の教員（健聴）との主なコミュニケーション方法については、対象者4名とも口話と回答したことから、この結果は奥沢・廣田（2017）が示した通常校群の結果と共通しているといえる。

以下に、聴覚に障がいのある教員4名へのインタビュー調査から得られた3つの上位カテゴリにおける環境整備の改善について奥沢・廣田（2017）と比較しながら見ていくこととする。

#### 4.1.【自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合いに起因する要素】の改善

奥沢・廣田（2017）では、聴覚支援学校、通常校に勤務している聴覚に障がいのある教員がストレスラーとして、児童生徒、同僚、保護者とのコミュニケーション上の障がいの関与が大きいことを指摘しており、その課題への対応行動（コーピング）の一つとして児童生徒との会話を工夫し、信頼関係を築くといった児童生徒とのコミュニケーション能力の向上にむけた努力が必要であると言及している。

特別支援学校（知的）でも、[障がいの有無に関わらず、気持ちを通わせることが大事だという人は多い。でも、気持ちが通じるためにどうかかわればいいのか悩んでいる] [子どもの発信を受けとめられない。一番困っているのは子どもとの間に起きるコミュニケーションの壁] など、自分と異なる障がいのある児童生徒との係わり合い・コミュニケーションに困難を抱えている回答が見られたため、[子どもの言っていることがわからないときは子どもに確認したり、周りの先生に訊いたりしている] [子どもには、自分の障がいのことやゆっくり・大きな声で話してほしいと話している] などといった対処方法・工夫を含めた自分と異なる障がいのある児童生徒とのコミュニケーション能力の向上が必要であると示唆された。

#### 4.2.【特別支援学校（知的）における職場環境に起因する要素】の改善

奥沢・廣田（2017）の報告では、「情報保障の方法については、ろう学校で聴覚障害者に対する理解が高く、職員会議、学年会・部会、校内研修、校外研修の状況に応じて、情報保障活動が展開さ

れており、同僚による手話通訳や会議では手話などが用いられていた。一方で、通常校等では、情報保障が殆どなく、同僚など周囲の理解が得られにくく、聴覚障害に関する啓発や学校全体での支援体制の検討が必要である（第1著者要約）」と述べている。また、聴覚に障がいのある教員の就労の際のストレスの軽減として、就労上の情報保障と周囲との円滑なコミュニケーション、周囲との人間関係の形成を重視しており、児童生徒のみならず、同僚とのコミュニケーション能力も高める必要があると言及している。特別支援学校（知的）における職場環境の課題として、主に『健聴教員同士の会話に入れない』『会議の時の情報保障が充分ではない』が多数を占めていることから、本研究においても、特別支援学校（知的）では、これらの環境整備の改善をする必要があろう。

会議における情報保障については、特別支援学校（知的）では、会議の時の情報保障が整えられているにも関わらず、十分な情報量が得られない、話し合いの流れに参加できないといった問題があることがインタビュー調査により明らかになったため、会議における情報保障の改善は必要であることが再確認された。インタビュー調査から[自分の見えるところや近くにきてもらって発表してもらったり、多人数の会議の記録担当を省いてもらったりなどの配慮をしてもらっている] [会議のときは、話し合った後に決まった内容をあとで見せてもらったり、隣の人に訊いたり、筆談してもらったりしている] などの会議における対処方法・工夫を行なっているといった回答は見られたが、聴覚に障がいのある教員が十分な情報量を得る、話し合いの流れに参加するためには、聴覚に障がいのある教員の努力だけでなく、周囲の理解と協力を踏まえた職場全体でのサポートが不可欠であるといえる。

健聴教員同士の会話については、特別支援学校（知的）では、聴覚に障がいのある教員が教員同士の日常的なやりとりや雑談などの情報共有に悩まされていることがインタビューの調査により明らかになった。これは、[聾学校も、知的特別支援学校も、職員室では健聴の先生が多いから手話を使わないで雑談をする先生が多い]の回答から、特別支援学校（知的）では健聴教員が多数を占め

ているためだと考えられる。聴覚に障がいのある教員が教員としての職務を遂行するためには、聴覚に障がいのある教員が抱えている困難・課題を周囲の健聴教員と共有したうえで、コミュニケーション・連携協力を行なう必要があろう。

#### 4.3.【当事者自身に起因する要素】の改善

『同じ障がい種としての想いがある』『学校の障がい種にはこだわっていない』の回答から、聴覚に障がいのある教員には、障がい種にこだわらない人と同じ障がい種としての想いがある人といった個人差が確認された。奥沢・廣田(2017)の報告でも、「同じストレス状況下でも個人差が見られ、認知的要因として『ねばならない』『すべき』という信念の強い教師は、教育や子どもに対する思い入れも強く、際限なく児童・生徒へ関わっていき、そのことがストレスにつながるとの指摘もあり、聴覚障害教員の就労支援に参照すべき指摘といえる」といった文脈から、聴覚に障がいのある教員の個人差の存在とその重要性が確認された。個人差には、『教員になった動機・背景』『自分の考える教師像』をはじめ、これまでの生い立ち、聴力程度、性別、年代、家族構成、教員の勤務年数、主なコミュニケーション方法など、様々な要因が絡み合っていることが考えられるため、個人差を踏まえた異動制度や校内配置、情報保障を行なう必要があると示唆された。

#### 5. まとめと今後の課題

Y県内の特別支援学校(知的)に勤務している聴覚に障がいのある教員4名へのインタビュー調査の結果により、聴覚に障がいのある教員は口話のみ、もしくは口話の他に身振り・簡単な手話を併用しながら自分と異なる障がいのある児童生徒と係わっていることが確認された。

特別支援学校(知的)における環境整備の課題として『児童生徒との係わり合いに制限を感じている』『健聴教員同士の会話に入れない』『会議の時の情報保障が充分ではない』といったカテゴリーとの強い関連が示唆されることから、障がいのある教員を含めた共生社会を目指す教育の実現のためには、環境整備の改善として、自分と異なる障がいのある児童生徒・健聴教員とのコミュニケーションと会議の情報保障における課題の軽減

が必要と考えられる。

しかし、本研究では、インタビュー調査の対象範囲がY県内の特別支援学校(知的)と限られているため、今回の結果を聴覚支援学校以外の特別支援学校における環境整備を改善するための方策として一般化することは限界がある。今後は本研究の結果を踏まえた普遍性の検討が課題とされている。

#### 謝辞

本研究は、対象者の協力なしでは成し遂げられませんでした。本研究にご協力してくださった対象者の皆さまに支えられ、ここまで辿り着けたことに感謝の意を申し上げます。

#### 付記

本稿は第1著者の修士論文に加筆修正を加えたものである。

#### 註

- 1) 教員の他に、講師・寄宿舎指導員・補助教員・事務・教授なども含まれているが、内訳としては教員が大半を占めている。詳しくは全国聴覚障害教職員協議会(2016)参照。
- 2) 本稿では、環境整備について、文部科学省(2012)を参照し、「聴覚に障がいのある教員が教員としての職務を遂行するにあたって必要な整備・支援」と定義した。
- 3) 本稿では、「聴覚支援学校」と「聾学校」を同義として扱う。なお、対象者の語りを尊重するために、インタビューから得られた内容の箇所では「聴覚支援学校」と変えずに「聾学校」のままにしてある。
- 4) 自力で音声聞くことが困難な人のために、音声言語を紙で文字化し、伝達する情報保障。
- 5) PCノートテイクともいう。自力で音声聞くことが困難な人のために、音声言語をパソコンで文字化し、伝達する情報保障。
- 6) ティーム・ティーチング(team teaching)の略。

#### 文献

- 1) 川喜田二郎(1967) 発想法—創造性開発のために、中央公論社。

- 2) 文部科学省 (2012) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). 初等中等教育分科会. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm) (2016年8月19日閲覧)
- 3) 中村雅也 (2016) 障害者が教員になることを阻む社会的障壁—教員採用試験を点字受験した視覚障害教員の語りから—. 立命館人間科学研究, 34, 1-17.
- 4) 奥沢忍・廣田栄子 (2017) 聴覚障害のある教員の就労の実態と心理社会的影響, および関連する要因の検討. Audiology Japan 60, 72-82.
- 5) 坂田真穂・菅佐和子 (2009) 視覚障害のある盲学校教員のストレスの研究. 京都大学大学院医学研究科人間健康科学系専攻紀要健康科学, 第6巻, 53-56.
- 6) 全国聴覚障害教職員協議会 (2010) 中央教育審議会『特別支援教育の在り方に関する特別委員会』への意見書. 文部科学省ホームページ. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298642.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1298642.htm) (2016年9月 閲覧)
- 7) 全国聴覚障害教職員協議会 (2016) 全国聴覚障害教職員の現勢 (校種別). 第25回全国聴覚障害教職員シンポジウム埼玉大会報告書, 25, 42-44.



## **Cooperation between individuals with different disabilities for the realization of an inclusive society: Hearing-impaired teachers in special needs schools for non-hearing impaired students**

**Miki ISHIKAWA\*, Shota FUJISHIMA\*\*, Masayuki KUMAI\***

\*Graduate School of Education, Tohoku University

\*\* Miyagi University of Education

### **ABSTRACT**

The purpose of the present study was to clarify (a) how hearing-impaired teachers interact with students without hearing impairments in schools for special needs education, and (b) the kinds of work-related difficulties they encounter. Moreover, ways to improve their working conditions are discussed. Four teachers with hearing impairments were interviewed to reveal their work-related difficulties in schools for students with intellectual disabilities in Y prefecture. The results revealed that all four teachers used basic aural-oral techniques, but three teachers also used gestures and simple sign language to communicate with the students. Additionally, they encounter difficulties such as difficulty communicating with the students, inability to participate in casual conversations between teachers without hearing impairments, and insufficient information support at staff meetings. The discussion suggests that hearing-impaired teachers and teachers without hearing impairments need to cooperate to improve communication in the schools and information support at staff meetings.

**Key words:** inclusive society, schools for special needs education, different disabilities, teachers with hearing impairments